Revue TDFLE

NumeRev

N° 72 | 2018
Les approches par compétences en didactique des langues : diversité et enjeux, apports et limites

L'évaluation de l'écrit académique en contexte universitaire en FLE. Cas d'étudiants de deuxième année master de français, option didactique et langue appliquée

Imane TERRAS

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-72/259-l-evaluation-de-l-ecrit-academique-en-contexte-universitaire-en-fle-cas-d-etudiants-de-deuxieme-annee-master-de-francais-option-didactique-et-langue-appliquee
DOI : numerev_1284
Date de publication : 01/04/2018

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : TERRAS, I. (2018) L'évaluation de l'écrit académique en contexte universitaire en FLE. Cas d'étudiants de deuxième année master de français, option didactique et langue appliquée. *Revue TDFLE*, (72). https://doi.org/10.34745/numerev_1284

Résumé :

Cette recherche qualitative porte sur la pertinence du feedback entre pairs lors des tâches d'écriture produites par des étudiants en seconde année de master au département de français de l'université de Saïda en mettant l'accent sur leurs points de focalisation (révisions et corrections) dans les mémoires de fin d'études. Les résultats montrent que le niveau de performance des étudiants en français langue étrangère détermine leurs points de focalisation dans le feedback : les étudiants de niveau bon proposent plus de corrections portant sur les trois composantes du texte notamment celui de la langue que ceux de niveau moins bon, qui ont tendance à se concentrer sur l'aspect méthodologique et sur le contenu dans leur feedback. En même temps, les étudiants de niveau bon ont une attitude nettement plus positive à l'égard du feedback entre pairs que ceux de niveau moins bon, qui manquent souvent de confiance en eux-mêmes en tant qu'évaluateurs.

Mots clés : Compétence scripturale, pratiques évaluatives, feedback correctif, étude qualitative.

Abstract :

This qualitative research examines the relevance of peer feedback on writing tasks produced by second-year master's students in the French department at Saida University, focusing on their focus points (revisions and corrections) in their final dissertations. The results show that the level of performance of the students in French as a foreign language determines their focus in the feedback: students with a good level of proficiency propose more corrections on the three components of the text, especially the language component, than those with a lower level of proficiency, who tend to focus on the methodological aspect and on the content in their feedback. At the same time, good students have a much more positive attitude towards peer feedback than less good students, who often lack confidence in themselves as assessors.

Key Words : Scriptural competence, evaluative practices, corrective feedback, qualitative research.

Imane Terras - Université de Saïda

imane_terras@yahoo.fr

Mots-clés :

Introduction

Notre travail de recherche s'inscrit dans le domaine de la didactique de la production écrite en FLE. Il traite en particulier la problématique du recours au feedback correctif, pour la progression des étudiants de 2ème année en formation de master en termes de compétence de révision et de réécriture des mémoires de fin d'études.

Le processus d'écriture du mémoire implique de nombreuses révisions (Belcher, 2009 ; Belleville, 2014), et des relectures par l'auteur lui-même et/ou par son tuteur ou ses pairs. Les activités de production des étudiants mettent en évidence le fait que certaines tâches comme la reformulation sont exigeantes pour une amélioration de la production écrite (Boch, 2013, 562). L'écrit produit dans le contexte universitaire est un acte « d'écrire-construire le savoir » (Monroe, 2002) pour lequel les enseignants peuvent proposer des aides à l'activité de rédaction. Dès le début de leur formation universitaire, les jeunes chercheurs doivent se familiariser avec de nouveaux genres écrits (articles, rapport de stage, mémoire, etc.).

Nous situant dans le champ des littéracies universitaires, qui se trouve à l'intersection du champ de la didactique et des sciences du langage, nous nous focalisons ici sur les feedbacks que les étudiants rédigent sur les textes de leurs binômes[1].

Parler de feedback ou de rétroaction corrective conduit à la définition du concept-même : Chaudron (1988, 152), la conçoit comme « un phénomène complexe ayant plusieurs fonctions ». Pour Ellis (2006, 28) il s'agit « d'un ensemble de réactions à des énoncés d'apprenants comportant une erreur » ; quant à Cosereanu (2010), elle le définit comme une indication adressée par un locuteur à un autre et visant à lui faire prendre conscience que son usage de la langue cible n'est pas correct. Cette dernière définition rejoint celle de Caroll et Swain (1993) qui montrent que la rétroaction désigne toute correction explicite ou implicite indiquant que la production d'un apprenant n'est pas conforme à la langue cible ce qui s'accorde avec celle de Lightbown et Spada (1999, 171) « any indication to the learners that their use of the target language is incorrect. This includes various responses that the learners receive ». Plusieurs chercheurs tentent de déterminer les conditions de l'efficacité du feedback dans l'enseignement/apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Lyster et Ranta (1997, 46) ont en recensé six types qui peuvent être utilisés par les enseignants et/ ou les apprenants à savoir: la reformulation[2], la correction explicite[3] ainsi que les incitations[4] (la demande de clarification, l'incitation, la répétition et l'indice métalinguistique).

Cependant, notre expérience en tant qu'enseignante au département de français révèle

que le fait de délivrer un feedback sur les productions écrites n'est pas forcément un gage de son utilisation réelle par les étudiants. En effet, les commentaires, indépendamment de leur qualité, ont parfois tendance à avoir peu d'effet sur l'activité de la réécriture. La rétroaction devrait fournir des remédiations aux difficultés rencontrées par les étudiants pour atteindre les objectifs prédéfinis. Le feedback suggère ainsi des corrections visant à réduire l'écart entre ce qui est attendu et ce qui est produit. C'est pourquoi, nous souhaiterions examiner ici la manière dont les étudiants tiennent compte des commentaires de leurs pairs dans la réécriture des textes scientifiques produits à l'université.

Les enseignants du FLE à l'université déclarent que les feedbacks ou commentaires qu'ils rédigent ne sont pas reçus d'où l'objectif de faire réécrire aux étudiants leur travail à la lumière des observations et modifications suggérées pour son amélioration. Notre étude porte sur le feedback écrit par les pairs, en situation de présentiel. Ainsi, en prenant appui sur la typologie de Zourou (2012), nous allons analyser la nature des feedbacks correctifs fournis par les pairs. Quel type de rétroactions correctives, explicite ou implicite, observe-t-on lors de la révision ? Sur quels aspects, linguistiques, et/ou méthodologiques voire disciplinaires (de contenu) portent-elles ? Quelles attitudes développent les étudiants à l'égard du feedback des pairs ?

Nous prédisons un développement des compétences scripturales des apprenants, tant au niveau qualitatif que quantitatif voire une amélioration des pratiques scripturales suite aux feedbacks des pairs en fonction du niveau de performance en langue française et du type de binôme constitué.

Ainsi, notre objectif consiste à identifier l'effet du recours au feedback correctif fourni par les pairs sur le développement des stratégies de révision en termes de qualité des mémoires rédigés en FLE.

1. Cadre théorique

L'évaluation des productions écrites de la part des pairs passe par la lecture du texte et l'écriture des feedbacks. Elle s'apparente à un travail « d'hétérorévision » effectué sur la copie de l'apprenant. Le processus de révision, débute quand l'étudiant reçoit sa copie corrigée, et passe par les étapes suivantes : l'apprenant doit lire non seulement les feedbacks de son pair mais aussi son propre texte afin de faire le lien entre les feedbacks et sa première version écrite ; il doit également faire appel à ses stratégies d'écriture pour en écrire une deuxième version ; de même, il doit solliciter ses habiletés de réviseur, son travail de réécriture étant effectivement un travail de révision. Ainsi, il doit mobiliser plusieurs compétences de compréhension et de production écrite en FLE.

Plusieurs modèles de lecture en FLE expliquent les processus mis en œuvre par les lecteurs évaluateurs de textes, qu'il s'agisse des enseignants ou des étudiants. Parmi ceux-ci, le modèle de Hayes (1995) qui explique que la lecture ne se fait pas en « actes découpés », mais bien qu'il faut que le lecteur comprenne le texte comme un tout.

Les modèles du processus d'écriture en FLE expliquent, quant à eux, les différents cheminements que font les scripteurs au moment de la production écrite. Dans le cas des étudiants 'lecteurs', il s'agit de noter les rétroactions sur les copies de leurs pairs 'scripteurs' alors que du côté de ces derniers, il s'agit d'écrire une seconde version du texte dans l'objectif de l'améliorer. Les différents modèles du processus d'écriture mettent en lumière toute la complexité de l'acte d'écrire : Flower et Hayes (1980), Nold (1981) et Deschênes (1988) et présentent notamment la planification, la mise en texte et la révision comme des activités incontournables dans la gestion du processus d'écriture.

Nous avons choisi de nous appuyer dans la présente recherche sur les modèles de révision présentés par Scardamalia, Bereiter (1983) et Hayes (1995) indiquant tous que la révision n'est plus considérée comme une activité indissociée du processus d'écriture. En effet, il est clair que l'étudiant qui reçoit des rétroactions correctives par son pair et qui doit en faire une seconde version devra faire appel à ses stratégies de révision de texte. Cette activité complexe peut l'être d'autant plus si le scripteur ne dispose pas des compétences nécessaires pour le faire. Ainsi, l'analyse de ces différents modèles de révision s'appuie sur la nécessité de repérer les erreurs dans un texte et de disposer des stratégies pour les corriger.

2. Méthode

Dans le cadre d'un séminaire de master de trois jours[5], nous avons proposé à des étudiants de 2ème année master de français, d'écrire un texte de deux pages qui constitue un extrait de leur mémoire de master accompagné d'un sommaire et d'une bibliographie. Dans un premier temps, ces textes sont commentés à l'écrit par les pairs 'réviseurs'. Et dans un second temps, ils sont remis aux auteurs concernés pour les réécrire en vue de les améliorer tout en prenant en considération toutes les rétroactions des pairs. Notre objectif est double. Premièrement, nous voulons étudier les types de corrections proposées par les étudiants et les révisions subséquentes adoptées dans tous les travaux écrits. Nous allons plus précisément étudier si et dans quelle mesure les étudiants 'réviseurs' se concentrent sur les niveaux du contenu, de la méthodologie et de la langue du texte lors du processus du feedback. Deuxièmement, nous allons étudier les opinions des étudiants, ayant participé à l'expérience, à l'égard du feedback entre pairs.

2.1 Procédure expérimentale et consignes

L'expérience a été menée auprès de six étudiants de deuxième année de master de français, option didactique et langue appliquée à l'université de Saida. Ils étaient répartis en trois groupes selon le niveau des apprenants en production écrite en FLE à partir du premier jet rédigé par les différents apprenants, les trois types de binômes ont été constitués en fonction des notes obtenues à l'aide d'une grille d'évaluation (voir annexe 1), autrement dit, nous avons suivi le barème suivant : (6 points) pour les critères renvoyant au niveau de la langue, (8 points) pour les critères qui relèvent du

niveau méthodologique et (6 points) pour le niveau du contenu.

G1 : groupe composé de deux étudiantes de niveau homogène bon[6] (G1 : (N & A)).

G2 : groupe formé de deux étudiants de niveau homogène moins bon[7] (G2 : (S& M)).

G3 : groupe constitué d'un binôme de niveau hétérogène (moins bon, bon) (G3 : (H& K)).

Pour réaliser notre expérience, nous nous sommes inspirée de l'étude d'A. B. M. Tsui (2000) qui résume le processus du feedback entre pairs en quatre étapes différentes :

Lors du premier jour du séminaire (1ère séance), les étudiants étaient invités à faire une session de brainstorming à propos du sujet de leur mémoire (thème choisi, corpus à analyser, approche d'analyse adoptée, faisabilité de la recherche, etc.)[8]. Ces derniers étaient tous inscrits en 2ème année master de FLE, option didactique et langue appliquée.

Après cette étape, les participants de cette expérience étaient priés de rédiger la première version de leur texte et de la remettre à leurs pairs (2ème séance). Ces derniers étaient sollicités pour donner des rétroactions écrites sur le contenu du texte (c'est-à-dire vérifier si tous les aspects de la thématique, présentés dans la consigne, étaient abordés) (3ème séance).

L'étape suivante était organisée de la même façon. Le lendemain (4ème séance), les étudiants étaient censés fournir des feedbacks sur le niveau méthodologique (notamment sur la présentation des références, renvois aux auteurs, sommaire, etc.), et durant le troisième jour (5ème séance), ils étaient priés de se concentrer sur le niveau linguistique dans leur feedback.

Enfin, l'enseignant invite les étudiants de ces groupes à effectuer un retour sur leurs textes dans l'objectif de leur permettre d'apporter des modifications suite à la consigne suivante : « *réécrivez votre texte en prenant en considération toute rétroaction ou remarque proposée par votre pair* » (6ème séance).

Les produits des étudiants (les premières versions de même que les versions finales) et leurs feedbacks étaient analysés et sur cette base trois groupes étaient choisis pour un entretien selon leur niveau de performance en langue française (voir annexe 1). Le premier groupe (G1) se composait de deux étudiantes de niveau bon, le deuxième groupe (G2) de deux étudiants de niveau moins bon et le troisième groupe (G3) de deux étudiants ayant des niveaux hétérogènes. L'objectif de l'entretien était de vérifier si et dans quelle mesure le niveau de langue des étudiants détermine le nombre et les types de corrections et de révisions effectuées.

Tableau 1 : Récapitulatif des tâches proposées pour la révision des textes produits par les étudiants.

Séances	Tâches de travail

1.	- Séance de brainstorming à propos du sujet de leur mémoire (thème, corpus, approche d'analyse, faisabilité de la recherche, etc.).
2.	- Rédaction d'un 1er jet.
3.	-Révision du contenu (Ex : vérifier si le scripteur a présenté son sujet de mémoire de manière cohérente, si ses motivations du choix du thème sont convaincantes, si son sujet s'inscrit dans le domaine de la didactique[9],.....etc.).
4.	-Révision du niveau méthodologique (Ex : renvois aux auteurs, présentation correcte des références, etc.)
5.	-Révision du niveau linguistique (Ex : il s'agit de vérifier : âª Le respect des règles grammaticales telles que l'accord des adjectifs (en genre et en nombre), les déterminants (articles : féminin, masculin), les noms et les adjectifs (l'accord en genre et en nombre) ainsi que, l'emploi correct de la conjugaison des verbes, des auxiliaires, la passivation, les gérondifs, etc. âª Le respect des règles syntaxiques et orthographiques : comme l'ordre des mots, les articulateurs logiques, la ponctuation et l'orthographe…etc.)
6.	-Réécriture finale : Le scripteur réécrit son texte en prenant en en considération les rétroactions de son binôme.

3. Principaux résultats et interprétations

Nous allons, à présent, définir nos catégories d'analyse avant de présenter les résultats de l'analyse des rétroactions et des corrections, que nous illustrons à l'aide d'extraits de notre corpus. Puis, nous allons interpréter brièvement les résultats de l'entretien mené auprès des étudiants en fin de séminaire pour évaluer leurs attitudes suite aux activités de relecture, révision/rétroaction puis correction et réécriture.

3.1. Comparaison entre la qualité de révisions/ corrections au niveau du contenu, de la méthodologie et de la langue en fonction du niveau de performance des binômes :

3.1.1. Binôme de niveau homogène bon (G1 : (N & A)) :

Le premier groupe se compose de deux étudiantes de niveau bon. La qualité de leurs textes est élevée et leur feedback est précis et ciblé.

A-Sur le plan du contenu, les deux étudiantes du G1 prennent en considération un bon nombre de rétroactions qu'elles ont proposées. Sur quatre rétroactions proposées par N, A répond à trois feedbacks ; quant à A, elle recommande à N d'être le plus précis possible et d'éclaircir ses propos, ce qui a donné lieu à un certain nombre de corrections :

Exemples de rétroactions et de révisions portant sur le niveau du contenu effectuées par G1 :

Groupe 1	Exemple de rétroaction fournie par le pair	Type	Révision effectuée
Etudiant N	-Evite les jugements de valeur, vous n'avez pas encore réalisé l'expérience pour dire « la dictée est un excellent moyen d'apprentissage de l'orthographe grammaticale »	Incitation	« La dictée pourrait être considérée comme un moyen d'apprentissage de l'orthographe grammaticale »
Etudiant A	-au lieu de parler de la complexité du processus de l'écriture, précise le sous processus qui pose plus de problèmes pour ton public ?	Incitation	L'étudiant a précisé dans sa deuxième version que c'est le sous-processus de la planification ou la recherche des idées qui pose problème.

B- Sur le plan méthodologique : les deux étudiantes proposent et acceptent des rétroactions relatives à la méthodologie. À titre d'exemple, N demande à A de revoir la présentation des références, et de citer la source de certaines affirmations en faisant des renvois aux chercheurs ou aux travaux antérieurs. De sa part, A lui recommande de refaire le plan de la recherche et de respecter l'ordre chronologique pour le classement des sites consultés.

Exemples de rétroactions et de révisions portant sur le niveau méthodologique effectuées par G1 :

Groupe 1	Exemple de rétroaction fournie par le pair	Type	Révision effectuée
Etudiant N	-la référence de Fayol « des idées au texte » est un ouvrage, or tu l'as classé parmi les articles de revues.	incitation	Fayol, M. (1997). Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite. Paris : Presses Universitaires de France [PUF].
Etudiant A	-« la table des matières, tu l'as mise au début par contre elle doit figurer à la fin d'un travail de recherche parce que c'est la dernière rubrique dans un travail de recherche ».	incitation	L'étudiante a mis dans sa deuxième version la table des matières en dernier lieu.

C- Sur le plan linguistique : en ce qui concerne le niveau de la langue, les deux étudiantes détectent certaines erreurs, peu nombreuses d'ailleurs, qu'elles ont corrigées dans la deuxième version. Cela s'explique par leur haut niveau de compétence en FLE.

Exemples de rétroactions et de révisions portant sur le niveau linguistique effectuées par G1 :

Groupe 1	Exemple de rétroaction fournie par le pair	Type	Révision effectuée
Etudiant N	-« voir » s'écrit avec « e »	La reformulation	« Des aptitudes culturelles voire intellectuelles ».
Etudiant A	-« mondiale » s'écrit sans « e », c'est un adjectif qui s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie.	L'indice métalinguistique.	« le plan mondial ».

Dans notre corpus, les rétroactions ont été émises par les étudiants dans le but de s'entraider pour prendre conscience de leurs propres erreurs et de les corriger. Pour ce faire, le binôme des étudiantes ayant un niveau bon a eu recours à deux catégories de rétroaction qui correspondent à celles identifiées par Lyster (1999) à savoir : les incitations et les reformulations. La question du lien entre les types de rétroaction utilisée et le nombre de révisions effectuées a été abordée par Lyster (1999). Ce dernier montre dans son étude que la moitié des reformulations ne sont pas suivies de révisions de la part des apprenants scripteurs. Ce n'est pas le cas dans notre étude. Notre corpus[10] montre que sur (5,2) de reformulations, (4,45) est le nombre de révisions dans la deuxième version. En revanche, (1,2) de commentaires généraux, n'ont abouti qu'à (0,45) de révisions dans la deuxième version.

Nous constatons également que l'utilisation de (0,583) de rétroaction métalinguistique, offrant des explications métalinguistiques au pair conduit ce dernier à un taux très élevé de révision des segments erronés (0,58).

Quant aux incitations (3,017) et la demande de clarification (0,283) qui amènent les apprenants à s'autocorriger, elles ont été suivies dans J2 par le nombre de révisions suivant (2,65; 0,25).

3.1.2. Binôme de niveau homogène moins bon (G2 : (S& M)) :

Le deuxième groupe se compose de deux étudiants de niveau moins bon.

A-Sur le plan du contenu, les deux étudiants proposent certains feedbacks et font des révisions par la suite, bien que toutes les suggestions de correction ne soient pas suivies. Par exemple, S n'a pas suivi le conseil de M de préciser le public et de reformuler le titre pour plus d'éclaircissements. Mais, il a gardé l'intitulé originel qui manque de précision.

Exemples de rétroactions et de révisions portant sur le niveau du contenu

effectuées par G2 :

Groupe 2	Exemple de rétroaction fournie par le pair	Type	Révision effectuée
Etudiant S	-Titre : « L'analyse des besoins et l'élaboration d'un plan de formation en FOS » **pour quel public ?**	Demande de clarification	-Titre : « L'analyse des besoins et l'élaboration d'un plan de formation en FOS »
Etudiant M	- « le programme de la grammaire a une relation avec l'argumentation» est ce que c'est une problématique ???	Demande de clarification	-« le programme de la grammaire a t-il une relation avec l'argumentation»

B- Sur le plan méthodologique : l'*input*[11] fourni par les deux étudiants de ce groupe est très limité, ce qui mène à très peu de corrections. S propose une seule rétroaction, quant aux feedbacks de M, ils sont peu clairs. Par exemple, il recommande à S de revoir la présentation de certaines références, et d'avoir un corpus représentatif mais ne précise pas quelles sont les références dont il faut corriger la présentation ni le nombre exact des enseignants qu'il faudrait interroger.

Exemples de rétroactions et de révisions portant sur le niveau méthodologique effectuées par G2 :

Groupe 2	Exemple de rétroaction fournie par le pair	Type	Révision effectuée
Etudiant S	-Dans votre texte, on ne trouve pas ce qui t'a motivé pour choisir ce sujet.	-incitation	-Aucune motivation n'a été donnée suite à cette rétroaction.
Etudiant M	- « ton corpus n'est pas représentatif car tu veux distribuer le questionnaire à seulement 10 enseignants, il faut viser un nombre plus élevé d'enseignants.	Demande de clarification	-« nous distribuerons le questionnaire à 15 enseignants»

C- Sur le plan linguistique :

Au niveau de la langue, plusieurs différences se révèlent entre les deux étudiants. Dans le texte rédigé par S, qui contient de nombreuses erreurs, M n'a détecté que deux erreurs, qui sont corrigées dans la deuxième version. Par contre, S observe beaucoup d'erreurs dans le texte de M, qui sont corrigées par la suite. De même, nous avons constaté que ce dernier a fait plusieurs auto-corrections. Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que le feedback entre pairs aide les étudiants à se focaliser sur la forme linguistique et ainsi à apporter des corrections à leur texte par eux-mêmes.

Exemples de rétroactions et de révisions portant sur le niveau linguistique effectuées par G2 :

Groupe 2	Exemple de rétroaction fournie par le pair	Type	Révision effectuée
Etudiant S	-nous nous présentons à vous ce questionnaire. Passage mal formulé !	incitation	-nous vous présentons ce questionnaire.
Etudiant M	-Notre but et de… -des compétence	incitation	-Notre but est de…. -des compétences.

L'analyse du corpus nous montre que le texte de M a gagné en qualité, contrairement à celui de S, ce qui pourrait être expliqué par l'*input* limité qu'il a reçu de son pair. Il est cependant surprenant que la version finale du texte de M comporte plusieurs phrases incomplètes, voire incompréhensibles qui n'ont pas été corrigées par son binôme. Soit l'étudiant S n'a pas été en mesure de les corriger, soit il n'a pas pu décoder le langage incomplet de M, car ils se trouvent tous les deux dans la même zone proximale de développement (Tsui & Ng, 2000).

3.1.3. Binôme de niveau hétérogène (G3 : (H& K)) :

Le dernier groupe comporte deux étudiants ayant deux niveaux de performance différents ou hétérogènes. Le niveau linguistique de H est moins bon en le comparant avec celui de K (selon la grille présentée en annexe 1).

A-Sur le plan du contenu, les deux étudiants sont conscients de l'importance de rédiger des textes de bonne qualité. Ce qui les a conduits à effectuer plusieurs révisions.

Exemples de rétroactions et de révisions portant sur le niveau du contenu effectuées par G 3:

Groupe 3	Exemple de rétroaction fournie par le pair	Type	Révision effectuée
Etudiant K	-Titre : « Les difficultés de compréhension d'un texte scientifique : cas des étudiants de 1ère année biologie ». Précise s'il s'agit de la compréhension écrite ou orale et pour le niveau est ce que c'est la 1ère année licence, master ou doctorat.	-incitation	-Titre : « Les difficultés de compréhension écrite d'un texte scientifique : cas des étudiants de 1ère année licence de biologie ».

Etudiant H	- Sur quoi portent ces questions ? sur le contenu du texte proposé ou sur les inférences ?c'est à dire les connaissances qui ne sont pas présentes dans le texte et que l'étudiant doit activer pour comprendre le texte.	-incitation	- Les questions portent sur les inférences.
	- Vous voulez décrire un cours magistral dispensé oralement alors que vous travaillez sur la compréhension écrite.	-incitation	-l'étudiant a remplacé le CM dispensé oralement par le polycopié.

B- Sur le plan méthodologique :

Tous les deux donnent des conseils précis sur la méthodologie. H propose à K une série d'informations portant sur différents points (tels que l'équilibre entre la théorie et la pratique ainsi que la présentation des références), qui sont dans une large mesure intégrés dans son texte. De son côté, K conseille à H d'employer le pronom 'nous' de modestie, et de garder l'anonymat en parlant de l'enseignant ou les participants de l'expérience, qui sont généralement intégrés dans son texte.

Exemples de rétroactions et de révisions portant sur le niveau méthodologique effectuées par G3 :

Groupe 3	Exemple de rétroaction fournie par le pair	Type	Révision effectuée
Etudiant K	-Dans ton texte, il manque les hypothèses.	-incitation	- Ajout des hypothèses.
	-« j'ai constaté que la plupart des bacheliers… », « cette situation nous mène à poser la problématique suivante… »Tantôt, tu utilises le nous, tantôt 'je' et 'on', il faut choisir le 'nous 'de modestie.	-reformulation	-L'emploi exclusif du 'nous' de modestie.
	-Garde l'anonymat, ne cite pas le nom de l'enseignant qui va faire l'expérience.	-incitation.	-Suppression du nom de l'enseignant.
Etudiant H	- On ne peut pas limiter un travail de recherche en deux chapitres, si c'était un mémoire de licence, on peut l'accepter mais pour le master c'est insuffisant surtout pour la pratique il faut en principe deux chapitres dans le premier, on doit présenter le cadre méthodologique et dans le deuxième on présente l'expérience et on analyse les résultats.	-incitation	-Ajout du chapitre du cadre méthodologique dans le sommaire.

	- En lisant l'introduction, je n'ai pas trouvé ce qui t'a motivé pour choisir ce thème, pourquoi tu veux travailler sur les difficultés de la compréhension écrite.	-incitation	-Ajout des motivations du choix du thème.
	- On présente les références en commençant par le nom de l'auteur et non par son prénom. - Pour les citations courtes, on doit les intégrer dans le corps du texte.	-incitation	-correction de la présentation des références, par exemple pour Jean Pierre Cup, l'étudiant a mis Cuq, J.P.
	- « Nous nous sommes basée sur la grille de Jean Michel Ducrot ». Il faut citer la date de publication de cette grille.	-incitation	-Ajout de la date de publication de la grille.

C- Sur le plan linguistique :

Exemples de rétroactions et de révisions portant sur le niveau linguistique effectuées par G. 3:

Groupe 3	**Exemple de rétroaction fournie par le pair**	**Type**	**Révision effectuée**
Etudiant K	-Il ya plusieurs fautes d'orthographe. -Après avoir obtenu leurs baccalauréats, un bon nombre d'élèves… » après avoir eu le bac, on devient étudiant !	-incitation -reformulation	-Plusieurs fautes d'orthographe et de conjugaison ont été corrigées. -Le mot « élèves » a été remplacé par « étudiants »

Etudiant H	-La définition de la langue de spécialité est un sujet de débat de différent auteurs.	-incitation	-La définition de la langue de spécialité est un sujet de débat de différents auteurs.
	-« Il est difficile de dire si l'Algérie est un pays francophone ou non vue le statut particulier du français… »	-incitation	-« Il est difficile de dire si l'Algérie est un pays francophone ou non vu le statut particulier du français… ».
	-« Pour remédier les lacunes que nous avons détecté… »	-incitation -indice métalinguistique	-« Pour remédier aux lacunes que nous avons détectées… »
	-« Nous sommes arrivées… » quand on emploie le nous de modestie, le participe passé s'accorde en fonction de l'identité de l'auteur.		-« Nous sommes arrivé… »
	-« Nous allons consacrer le premier chapitre en définissant…. »à la définition	-reformulation	-« Nous allons consacrer le premier chapitre à la définition des concepts clés »

Pour les erreurs relatives au niveau linguistique, le nombre et la qualité de feedbacks proposés par les deux étudiants varient, dans la mesure où l'étudiant K, ayant un niveau bon, propose un nombre de feedbacks beaucoup plus élevé que l'étudiant H. Ses rétroactions concernent avant tout la grammaire (l'usage des articles, de pronoms et de prépositions), les erreurs de l'accord, de conjugaison et même de style. Nous avons remarqué que la majorité de ces propositions ont été acceptées par le pair H. Cependant, ce dernier ne propose qu'un nombre limité de rétroactions sur l'orthographe, et il demande à K de modifier une construction correcte. L'étudiant K est, par ailleurs, assez compétent et ne modifie que les constructions erronées, ce qui montre qu'il possède un sentiment de propriété de son propre texte, un des avantages du feedback entre pairs (Tsui & Ng, 2000).

Enfin, la comparaison entre les versions réécrites des textes avec les premières, nous permet d'avancer que la qualité a augmenté de façon considérable pour les deux textes : celui de l'étudiant H s'est amélioré grâce aux compétences linguistiques de K, alors que celui de K a augmenté en qualité en raison des propositions de H aux niveaux méthodologique et du contenu. Ce groupe confirme les résultats obtenus par R. M. Manchón et J. R. de Larios (2011), selon lesquels les compétences individuelles de chaque étudiant renforcent la qualité du travail écrit.

4. Attitudes à l'égard du feedback entre pairs

Nous passons à présent à l'analyse des attitudes des étudiants vis-à-vis du feedback

entre pairs. Un entretien mené auprès des trois groupes participants à l'expérience, nous a permis d'avoir accès à leurs opinions quant à l'intérêt de la rétroaction et de la révision ainsi que la collaboration entre les étudiants.

4.1. Binôme de niveau homogène bon (G1 : (N & A)) :

Tout au long de l'entretien, les étudiantes du premier groupe ont exprimé une attitude positive vis-à-vis du feedback entre pairs.

En ce qui concerne les rétroactions et les révisions, les deux étudiantes répondent qu'il est plus facile de proposer des rétroactions grammaticales que de donner des feedbacks sur le contenu et la méthodologie. Cela est dû au fait que toutes les deux ont un niveau bon en langue française ce qui leur facilite la proposition des rétroactions sur des erreurs de langue et leur permet par la suite de les corriger.

Quant aux avantages et aux inconvénients du feedback des pairs, N précise qu'elle préfère les rétroactions fournies par l'enseignant, qui sont plus pertinentes sur les trois aspects du texte, notamment, pour le niveau local ou de la langue. Cependant, le feedback entre pairs lui permet de réfléchir et de mieux se concentrer sur le contenu et la méthodologie du mémoire.

Enfin, en ce qui concerne la collaboration, toutes les deux affirment qu'elles préfèrent travailler en binôme surtout si elles ne se connaissent pas, en effet, elles affirment que cela leur permet de travailler plus sérieusement sur leurs textes et d'éviter les discussions privées.

4.2. Binôme de niveau homogène moins bon (G2 : (S & M)) :

Le deuxième groupe, qui comporte deux étudiants ayant un niveau de performance moins bon, exprime au début une attitude négative quant au sujet du feedback entre pairs, mais au fur à mesure de l'entretien, leurs opinions changent.

Les données recueillies à partir de l'entretien des étudiants du groupe (G2) corroborent celles du premier quant au sujet de la rétroaction et de la révision ; en effet, ces derniers soulignent qu'il est difficile de fournir des rétroactions au niveau local faute de compétences linguistiques. Par ailleurs, ils affirment qu'ils peuvent proposer des rétroactions sur le plan du contenu et de la méthodologie du mémoire.

Comme le premier groupe, celui-ci est plus enclin à intégrer les corrections relatives au niveau linguistique, pour eux, elles sont incontestables. En revanche, les feedbacks du pair sur le contenu et la méthodologie sont considérés comme des propositions qu'il ne faut pas nécessairement prendre en considération.

Les étudiants de ce groupe affirment également qu'ils préfèrent recevoir les rétroactions de leur enseignant pour la simple raison qu'ils font plus confiance en ses rétroactions qu'en celles de leur pair. Pour eux, l'enseignant est mieux placé pour

identifier les erreurs qu'ils commettent et pour les corriger. Ils ajoutent, tout de même, que le feedback du pair leur permet de se concentrer davantage sur la tâche de l'écriture et de la réécriture tout en se focalisant sur les trois aspects du texte. En revanche, ils considèrent ce mode d'écriture très prenant à l'égard des contraintes du temps c'est-à-dire des dates limites qu'il faut respecter. Finalement, les deux étudiants qui se connaissent déjà très bien, ont avoué qu'ils étaient subjectifs dans la mesure où ils atténuaient souvent les termes critiques dans leur feedback.

4.3. Binôme de niveau hétérogène (G3 : (H& K)) :

Le troisième groupe, qui se compose de deux étudiants ayant des niveaux hétérogènes **(H & K)** exprime une attitude très positive à l'égard du feedback entre pairs.

À la différence des deux groupes précédents, ce groupe affirme qu'il est plus facile d'effectuer des révisions sur le plan linguistique que sur le plan de la méthodologie et du contenu. Les deux étudiants affirment qu'ils ont pu améliorer la qualité de leur texte grâce à l'hétérogénéité de leurs niveaux de performance, en effet, ils ont tenté de cibler les trois aspects du texte en échangeant les rétroactions, affirmation qui est confirmée par nos observations.

Pour ce qui est de l'effet positif ou non du feedback des pairs, le groupe confirme qu'il préfère recevoir les rétroactions de leur enseignant, il pense que son niveau de performance ne lui permet pas de tout corriger. Par contre, il souligne que cette forme de travail lui a permis de prendre en compte ses propres erreurs et de les corriger.

5. Discussion et conclusion

Dans le cadre de cette recherche, il est possible d'avancer que les feedbacks correctifs des pairs permettent la correction des énoncés non conformes à la langue cible, le cas échéant le FLE. Dans notre corpus, ils comportent davantage d'incitations que de reformulations et ce, pour trois groupes d'étudiants de 2ème année master de français. Ainsi, il nous semble important, en guise de conclusion, d'insister sur l'effet du niveau de performance des étudiants en français, sur leurs points de focalisation dans le feedback et leurs attitudes à l'égard de la rétroaction des pairs : les étudiants de niveau bon proposent et effectuent plus de corrections que les étudiants du niveau moins bon ; en même temps, les premiers ont une attitude nettement plus positive à l'égard du feedback entre pairs que les derniers, qui manquent souvent de confiance en eux-mêmes en tant qu'évaluateurs.

Commençons d'abord par les résultats de la première partie de l'analyse qui montrent que tous les étudiants interrogés mettent l'accent sur les trois niveaux du texte (contenu, méthodologie et niveau linguistique) avec des proportions différentes. Le nombre et le type de corrections diffèrent d'un groupe à l'autre et d'un étudiant à l'autre en fonction du niveau de performance de chacun et du type de binôme. Si les étudiants de niveau bon proposent des rétroactions sur l'ensemble des trois niveaux du texte, notamment le niveau linguistique, les étudiants du niveau moins bon ont

tendance à se concentrer sur le niveau du contenu et de la méthodologie. Ainsi, le feedback entre pairs permet aux étudiants même de niveau moins bon de contribuer à l'amélioration de la qualité de leur texte (Manchón & Larios, 2011). De plus, l'étude montre que le nombre de propositions émises par le pair favorise des autocorrections. En effet, de nombreux feedbacks précis et ciblés ont conduit à une quantité élevée d'autocorrections (Min, 2005).

En parallèle, la deuxième partie de l'analyse basée sur les réponses des étudiants à l'entretien révèle leurs attitudes positives à l'égard du feedback des pairs. En ce qui concerne les étudiants de moins bon niveau, il est difficile de corriger les erreurs relatives au niveau linguistique à cause de leurs connaissances linguistiques insuffisantes. En revanche, pour eux, il est beaucoup plus facile d'apporter des révisions au niveau du contenu et de la méthodologie. En même temps, ils affirment être plus prêts à accepter des modifications proposées pour le niveau grammatical que pour les niveaux méthodologique et du contenu, dans la mesure où les premières ne peuvent pas être mises en question contrairement aux dernières. Les étudiants montrent donc un sentiment de propriété de leur propre texte écrit.

L'analyse des réponses à l'entretien nous a permis de constater que les trois groupes admettent que ce mode de travail collaboratif nécessite plus de temps en le comparant au mode de travail individuel où les étudiants ne reçoivent que les feedbacks de leurs enseignants. Mais, ils apprécient la dimension collaborative et l'absence d'autorité de l'enseignant, ce qui renforce leur confiance en eux en tant qu'évaluateurs (Min, 2005).

En guise de conclusion, cette recherche inscrite dans le domaine de la didactique de production écrite en FLE nous permet de confirmer les effets positifs du feedback des pairs sur la qualité des textes produits en termes de détection et de correction d'erreurs. En effet, le feedback a accordé aux étudiants ayant participé à notre expérience, plus d'autonomie, de responsabilité et surtout de confiance en soi, ces derniers se sont rendu compte que la maîtrise de la compétence écrite en FLE ne dépend pas uniquement du savoir linguistique, mais de chacune des compétences rédactionnelles en FLE. Cependant, les résultats trouvés dans ce travail devraient être vérifiés par d'autres recherches postérieures que nous menons sur des corpus plus étendus pour une évaluation plus approfondie du développement des compétences rédactionnelles des étudiants en FLE.

Références bibliographiques

Belcher, Wendy. Laura., (2009). *Writing Your Journal Article in Twelve Weeks: A Guide to Academic Publishing Success*. Thousand Oak, Californie : Sage.

Belleville, Geneviève. (2014). *Assieds-toi et écris ta thèse ! Trucs pratiques et motivationnels pour la rédaction scientifique*. Laval, Québec: Presses de l'Université Laval.

Boch, Françoise. (2013). « Former les doctorants à l'écriture de la thèse en exploitant

les études descriptives de l'écrit scientifique ». *Revista Linguagem Em (Dis) Curso*,*13*(3), pp.543-568.

Carroll, Susanne. & Swain, Merrill. (1993). « Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations». *Studies in Second Language Acquisition,* 15(3), pp.357-379.

Chaudron, Craig. (1988). *Second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.

CoÅ□ereanu, Elena., (2010). *Le rôle de la négociation et de la rétroaction corrective dans l'acquisition des langues secondes. La situation des tâches d'interaction en communication synchrone étudiée sur le cas du français langue étrangère.* Thèse de doctorat non publiée, Université technologique de Compiègne, France.

Deschênes, André. Jacques. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Ellis, Rod ., Loewen, Shawn. & Erlam, Rosemary., (2006). "Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar". *Studies in Second Language Acquisition,* 28, pp. 339-368.

Hayes, John. Richard. & Flower, Linda. Schriver. (1980). «Identifying the Organization of Writing Processes». In Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (dir.). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Hayes, John. Richard. (1995). « Un nouveau modèle du processus d'écriture ». In Boyer, J. -Y., Dionne, J.-P. & Raymond, P. (dir.). pp. 49-72.

Lightbown, Pasty.M. & Spada, Nina. (1999). « Factors affecting second language learning». In Candlin, C. & Mercer, N. (Eds.), *English Language Teaching in its Social Context: AReader.* New York: Routledge. (Reprinted from Lightbown, P.M. & Spada, N. *HowLanguages are Learned* (Chapter 3). Oxford: Oxford University Press.)

Lyster, Roy. & Ranta, Leila., (1997). «Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms». *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.

Lyster, Roy. (1999). «La négociation de la forme : la suite...mais pas la fin». *La Revue canadienne des langues vivantes*, 55, pp. 355- 384.

Manchon, Rosa. Macaro. & Larios, Julio. Roca DE. (2011). « Writing to learn in FL contexts. Exploring learners' perceptions of the language learning potential of L2 writing ». In :

Manchón Rosa. Macaro (éd.), *Learning-to-Write and Writing-to-Learn in an Additional Language*. Amsterdam, Philadelphie : John Benjamins Publishing Company, p. 181-207.

Min, Hui. Tzu. (2005). « Training students to become successful peer reviewers ». *System* 33, pp. 293-308.

Monroe, Jonathan. (2002). *Writing and Revising the Disciplines*. Ithaca, NY : Cornell University.

Nold, Wendelin. (1981). *Revising*. In C.H. FREDERIKSEN, F. DOMINIC (Eds.) Writing the nature, development, and teaching of written communication. Vol 2. Hillsdale : Erlbaum.

Scardamalia, Marlene. & Bereiter, Carl. (1983). « The Development of Evaluative, Diagnostic, and Remedial Capabilities in Children Composing ». In M. Martlew (Ed.), The *Psychology of Written Language: A Developmental Approach. London*: Wiley. pp. 67-95.

Tsui, Amy. Bik. May. & Ng. M. (2000). « Do secondary L2 writers benefit from peer comments ? ». Journal of Second Language Writing, 9 (2), pp. 147 – 170.

Vygotsky, Lev.Sémionovitch., (1997). Impact de l'étayage d'enseignants sur les interactions entre jeunes scripteurs et sur leurs productions écrites. Actes du colloque international : De la France au Québec : « l'écriture dans tous ses états ». Poitiers. En ligne : http://www.ecritfrancequebec2008.org/(Consulté le 12/06/2017).

Wallace, Michael. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge : Cambridge University Press.

Zourou, Katerina., (2012). "Towards a typology of corrective feedback moves in an asynchronous distance language learning environment ". In Wai Meng Chan, Kwee Nyet Chin, Masanori Nagami & Titima Suthiwan (eds.), *Media in Foreign Language Teaching and Learning,* pp.217-242. Singapore : National University of Singapore.

Notes

[1] Groupes de deux étudiants constitués à partir de leur niveau de connaissances linguistiques, disciplinaires et méthodologiques en FLE.

[2] Elle concerne une partie ou la totalité de l'énoncé de l'apprenant avec moins d'erreur.

[3] C'est le fait de donner la forme correcte, mais, elle se distingue de la reformulation par le fait qu'elle montre explicitement que l'énoncé est incorrect.

[4] Ce sont des indices qui aident les apprenants à corriger leurs erreurs en faisant appel à leurs connaissances antérieures ou acquises.

[5] Nous précisons que les étudiants de 2ème année master de français ont déjà suivi un séminaire de formation à l'écriture scientifique avant d'être soumis à l'expérimentation.

[6] Niveau bon (la note du Jet (1) ≥13/20)

[7] Niveau moins bon (la note du Jet 1 <13/20)

[8] L'expérimentation a été réalisée au mois de novembre, ce qui suppose que nos participants avaient déjà réfléchi à leurs mémoires.

[9] Certains étudiants choisissent des thèmes qui n'ont aucune relation avec leur spécialité, le cas échéant, la didactique du français langue étrangère.

[10] L'analyse de notre corpus a été réalisée à l'aide d'une méthode statistique inférentielle: l'analyse de la variance ou ANOVA grâce au logiciel "Statview". Nous avons comptabilisé le nombre de feedbacks émis par les étudiants pour chaque type repéré en relation avec le nombre de révisions correspondant lors de la réécriture du premier jet. Le but est de savoir parmi les types de rétroaction utilisée par les étudiants évaluateurs lequel aiderait mieux les pairs à effectuer un nombre important de révisions.

[11] L'*input* correspond à ce que l'apprenant reçoit en réception, par opposition à l'*output* qui se réfère à ce que l'apprenant produit.

Annexe 1:

Critères d'évaluation des écrits des étudiants

A-Sur le plan du contenu:

1- Respect de la consigne.

2- Titre provisoire (deux lignes maximum).

3- Problématique générale (cinq lignes maximum) :

- Quel sera l'objet étudié par la recherche? À quelle(s) question(s) générale(s) je vais tâcher d'apporter des éléments de réponse? Depuis quelle perspective? Pourquoi?
- Questions spécifiques de recherche : quelles sont les interrogations spécifiques auxquelles je vais tâcher de répondre au sein de la problématique générale?
- Antécédents : quels sont les principaux travaux déjà réalisés sur le sujet? Qu'est-ce qui m'a amené(e) à choisir ce sujet?
- Justification : quelles sont les raisons de la pertinence du sujet et de l'approche choisie?

4- Hypothèses (réponses anticipées): quelles sont mes hypothèses de départ, qui seront confirmées ou invalidées grâce au travail de recherche?

5- Objectifs : quels sont les objectifs généraux et spécifiques visés?

6- Cadre théorique et conceptuel : à quelles disciplines ferai-je appel? Depuis quelle posture théorique? En référence à quels auteurs? En recourant à quels concepts clés?

B- Sur le plan méthodologique :

1-Présentation d'un plan de rédaction.

2-Présentation des types de données et des outils de travail qui seront utilisés (lectures, travail sur le terrain, enquêtes, entretiens, etc.).

3-Présentation de la bibliographie provisoire (respect de l'ordre alphabétique pour les ouvrages théoriques et chronologique pour la sitographie).

4-Présentation adéquate des références théoriques et des renvois aux auteurs dans le corps du texte.

C- Sur le plan linguistique :

1-Respect des règles grammaticales telles que l'accord des noms et des adjectifs (en genre et en nombre).

2- Emploi correct de la conjugaison des verbes, des auxiliaires, la passivation, les gérondifs, etc.

3- Respect des règles syntaxiques et orthographiques : comme l'ordre des mots, les articulateurs logiques, les conjonctions, la ponctuation et l'orthographe.